



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Język a świat dziecięcej wyobraźni

Author: Anna Guzy

Citation style: Guzy Anna. (2009). Język a świat dziecięcej wyobraźni. W: M. Kita (red.), "Język - styl - gatunek: katowickie spotkania doktorantów" (S. 129-139). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH




Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ANNA GUZY



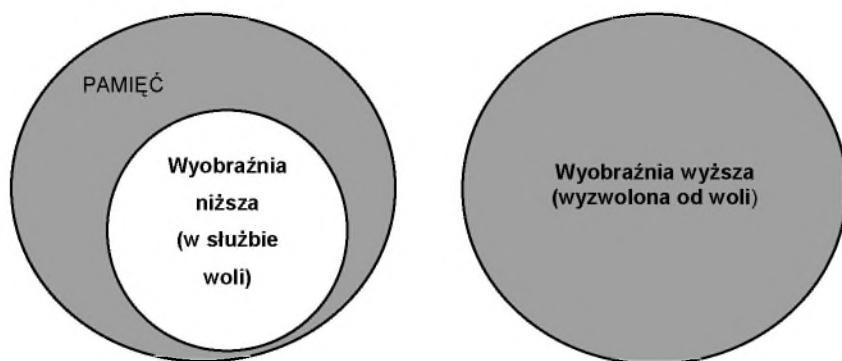
Język a świat dziecięcej wyobraźni

(...) potrzebna jest fantazja, aby wszystkie znaczące obrazy życia udoskonalić, uporządkować, odmalować, utrwalić i dowolnie powtórzyć ilekroć jest to celowe dla poznania wnikliwego i dla ważnych dzieł. Na tym polega wielkie znaczenie fantazji, która dla geniusza jest narzędziem niezbędnym.

Arthur Schopenhauer

Niemiecki lingwista Wilhelm von Humboldt uznał, że świat postrzegany jest w sposób subiektywny, przedmiotem poznania są natomiast rzeczy i zjawiska wytworzone przez człowieka w wyobraźni i wyrażane w języku (ŻYTKO, 2006: 12). Jego zdaniem język wyznacza granice poznania rzeczywistości. Jednak czy w przypadku dzieci również mamy do czynienia z takim ograniczeniem? Czy zobiektywizowana ocena i interpretacja świata będzie przez nie zachowywana? Dzieciom daleko do „dorosłej” obiektywizacji. Bliższe jest im własne kreowanie świata i rzeczywistości. Język – mający nieograniczone możliwości – jest, jak podkreśla Hans Georg Gadamer, świadectwem nieskończoności (ŻYTKO, 2006: 13). Dzieci są w stanie wyrazić słowem wszystko, o czym pomyślą, co sobie wyobrażą (por. KURCZ, 1987). Można do nich odnieść te teorie kognitywne, które podkreślają rolę wyobraźni w nadawaniu i rozumieniu znaczeń. „Język jest traktowany jako rozległe *continuum symboliczne*, uformowane przez konwencjonalne jednostki nasyczone różnorodną informacją” (LIBURA, 2000: 23).

Wyobraźnię określa się za pomocą rozmaitych terminów: „wyobrażenia”, „wyobraźnia ejdetyczna”, „fantazja”, „imaginacja”, „idea”, „marzenie”, „zdolności twórcze”. W słowniku pojęć filozoficznych definiowana jest jako: siła tworzenia umysłowych wyobrażeń, nie pochodzących bezpośrednio z wrażeń (ROGAŁ, 1977: 33). Na gruncie filozofii za najbardziej uniwersalną jej definicję uważa się tę, która łączy wyobraźnię z wiedzą. Dziecięcą wyobraźnię twórczą można utożsamiać z wyobraźnią typową dla artysty, która nie jest związana z pamięcią czy wiedzą. Analizowane zależności przedstawia schemat 1.:



SCHEMAT 1. Wyobraźnia (zakres pojęć)

ŹRÓDŁO: LIBERKOWSKI, WILKOWSKI, 2003: 115.

Według koncepcji Immanuela Kanta wyobraźnię można podzielić na: odtwórczą, czyli zależną od wcześniejszych doświadczeń, oraz twórczą, czyli taką, dzięki której możliwe staje się połączenie poszczególnych wydarzeń w całość w jednym akcie wyobrażenia (LIPINA, 1984).

Wyobraźnia jest zatem procesem psychicznym, który umożliwia przetwarzanie wyobrażeń¹. Transformacja informacji zapisanej w kodzie obrazowym może odbywać się poprzez postać izomorficz-

¹ Wyobrażenia definiuje się jako pojedyncze akty poznawcze, które same w sobie dają wiedzę o swoim przedmiocie poznania (DURAND, 1986).

na, gdy owo przekształcenie zachodzi w obrębie tej samej modalności zmysłowej, oraz poprzez postać transmorficzną, gdy przekształcenie zachodzi między modalnościami (por. BIAŁKOWSKI, 1984).

Z rozważań tych wynika, że istnieje jakościowa różnica pomiędzy wyobrażeniem i spostrzeżeniem, tym samym również pomiędzy wyobraźnią a spostrzeganiem. Uważa się, że relacja pomiędzy wyobrażeniem a wyobraźnią jest taka sama, jak między spostrzeżeniem a postrzeganiem (por. BRONOWSKI, 1984). Wyobrażenia stanowią pewien wymiar języka i dzięki temu pojawia się nowa więź pomiędzy wyobraźnią a metaforą (LIBURA, 2000: 27). Zgodnie z teorią prototypów wyobrażenia są podstawą tworzenia pojęć. Mogą stać się zatem punktem wyjścia do tworzenia reprezentacji wzrokowo-przestrzennych. Odzwierciedlana jest w nich ciągła natura rzeczywistości. Wyobrażenia – według zwolenników stanowisk abstrakcyjnych – są epifenomenami zjawisk, które zachodzą w mózgu.

Specjalizacja spostrzeżeń w przypadku dzieci rozłożona jest, oczywiście, w czasie. Jednak już u dzieci w 7.–8. roku życia następuje duży przełom w tej dziedzinie. W tym wieku dochodzi do wyraźnej specjalizacji wyobraźni przestrzennej i czasowej. Zmiany te tłumaczy się rozwojem spostrzeżeń, wyobrażeń oraz pojęć związanych z czasem i przestrzenią. Efektem dobrze rozwiniętej wyobraźni będą prawidłowo wykonywane szkice i rysunki do zadań, tworzone poprawne opisy, formułowane właściwe spostrzeżenia i wnioski, określające zależności między elementami figur i samymi figurami.

Ważnym elementem rozwoju wyobraźni twórczej jest ekspresja plastyczna. Ciekawą koncepcję jej rozwoju opracował Lew WYGOTSKI (1971). Jego zdaniem „wyobraźnia jest mentalnym procesem, który rozwija się w wyniku internalizacji zabawy dziecięcej. W miejsce realnych, fizycznych obiektów [...] w zabawie pojawiają się wyobrażenia” (LIMONT, 1996: 45). Według Wygotskiego dziecko za pomocą wyobraźni nie tylko przypomina sobie wcześniejsze doświadczenia, ale również tworzy nowe sytuacje i podejmuje nowe zachowania, podczas których następuje przekształcanie rzeczywistości.

Uważa się, że jedną z dystynktywnych cech wyobraźni twórczej jest wewnętrzna mowa, związana z uwewnętrznieniem zabawy dziecięcej. Wygotski twierdzi, że twórcza wyobraźnia bierze swój początek w twórczej aktywności dziecka.

Jaki jest związek pomiędzy językiem a dziecięcą wyobraźnią? Jaki jest poziom wyobraźni twórczej oraz języka mówionego dzieci? By odpowiedzieć na postawione pytania, przeprowadziłam badania własne. W eksperymencie² wzięło udział 22 uczniów z klasy II szkoły podstawowej, w tym 7 dziewczynek oraz 15 chłopców. Zadaniem dzieci było narysowanie *Trójkątnej bajki* Danuty Wawiłow³. Nauczyciel kilkakrotnie czytał badanym jej tekst⁴. Efektem pracy dzieci były wytwory plastyczne w postaci rysunków stworzonych dowolną techniką. Po wykonaniu polecenia nauczyciela dotyczącego stworzenia konkretyzacji plastycznej i po nadaniu jej tytułu uczniowie prezentowali swoje rysunki na forum klasy i opowydali o nich⁵.

² Badanie zostało przeprowadzone we wrześniu 2006 roku w jednej ze szkół podstawowych w Zabrzu (trwało 2 jednostki lekcyjne).

³ Oto fragment bajki: *Była raz sobie skała / bardzo dziwna, TRÓJKĄTNA, / stał na tej skale pałac / bardzo dziwny, TRÓJKĄTNY. / W pałacu tym na tronie / bardzo dziwnym TRÓJKĄTNYM / zasiadał król w koronie / bardzo dziwnej, TRÓJKĄTNEJ (...)* / *Aż kiedyś raz dworacy / na szczyroźlotej tacy / przynieśli mu śniadanie wykwiłne niesłychanie – / a było to nieduże / zwyczajne jajko kurze, / bardzo dziwne, / OKRĄGLE! (...)* / *I odtąd stała skała / bardzo dziwna, OKRĄGLE! / a na tej skale pałac / bardzo dziwny, OKRĄGŁY (...)* (WAWIŁOW 1980).

⁴ Podczas pierwszego czytania nauczyciel „zawieszał głos”. Zadaniem uczniów było dokończenie zdania, np.: *Była raz sobie skała / bardzo dziwna, [zawieszenie głosu – uczniowie zgadują] TRÓJKĄTNA.*

⁵ Wypowiedzi uczniów były rejestrowane w formie nagrania. Podczas ustnego opisu obrazka wzięto pod uwagę następujące elementy: A – Opis rysunku dokonany w sposób całościowy. Rozpoczynający się od tytułu, a następnie ukazujący pozostałe jego elementy, B – Brak w opisie wskazania tytułu obrazka (w dowolnym momencie opisu), C – Nadmierne stosowanie deiksy (używanie elementów deiktycznych tam, gdzie możliwa była inna forma), D – Brak konkretyzacji przestrzennej (sformułowań typu: na prawo, na lewo, z boku, itp.), E – Opis lapidarny, krótki, jednozdaniowy lub ograniczający się wyłącznie do podania tytułu obrazka, F – Stosowanie dużej liczby przymiotników oraz innych form gramatycznych, które ubarwiają opis, G – Stosowanie zdań zło-

Zarówno poddano ocenie analizę plastyczną wiersza (wyobrażenia twórcza)⁶, aktywność językową w zakresie języka mówionego, jak i określono stopień adekwatności literackiej⁷.

W przypadku oceny wytworu plastycznego na każdej badanej płaszczyźnie uczeń mógł otrzymać od 1 do 5 punktów w zależności od nasilenia cechy, natomiast w przypadku oceny adekwatności literackiej oraz poziomu wypowiedzi ustnej – 1 lub 0 punktów za obecność lub brak danej cechy⁸.

Podczas oceny wypowiedzi ustnej zauważyłam różnice w zakresie płci (por. MOIR, JESSEL, 1996). Grupa dziewcząt najwięcej punktów otrzymała za płynność wypowiedzi, zachowanie logicznego jej ciągu oraz adekwatność opisu rysunku do analizowanego wiersza. Chłopcy najwyżej oceniani byli za zachowanie konkretyzacji przestrzennej oraz logicznego toku wypowiedzi, najmniejszą liczbę punktów uzyskali zaś za stosowanie małej liczby elementów ubarwiających opis. Największe różnice widoczne były w przypadku przedstawienia całościowego rysunku. W zakresie płci różnice wynosiły 0,51. Chłopcy zdecydowanie częściej dokonywali całościowego opisu obrazka. W tabeli zestawione zostały opisywane zależności:

zonych o poprawnej strukturze, H – Brak „poważniejszych” usterek stylistycznych, I – Wypowiedź płynna (bez dłuższych przerw), J – Zachowanie logicznego toku wypowiedzi, K – Brak adekwatności opisu ustnego oraz rysunku, L – Opis elementów dodatkowych, związanych z rysunkiem (np. znajdujących się w tle).

⁶ W pracach plastycznych dzieci pod uwagę były brane następujące cechy: kształt, w tym zachowanie odpowiednich proporcji, zgodność z ogólnie przyjętym wzorcem; kompozycja, czyli układ elementów; dobór kolorów (w tym odpowiednie łączenie kolorów); staranność wykonania; innowacyjność (ekspresja twórcza), rozumiana jako ciekawa forma wykonania obrazka, interesujące ujęcie metafory w wierszu, itp.; korelacja treści i formy – zgodność tytułu obrazka z treścią rysunku.

⁷ W tym celu szukano odpowiedzi na następujące pytania: Czy na obrazku znajdują się obiekty zupełnie niezwiązane z treścią tekstu, przypadkowe lub stereotypowe? Czy na rysunku znajdują się obiekty z wiersza? Czy obrazek oddaje sytuację łączącą owe obiekty?

⁸ Całe badanie zostało nagrane i spisane (wypowiedzi dzieci dotyczące opisu obrazka).

TABELA 1. Ocena wypowiedzi ustnej

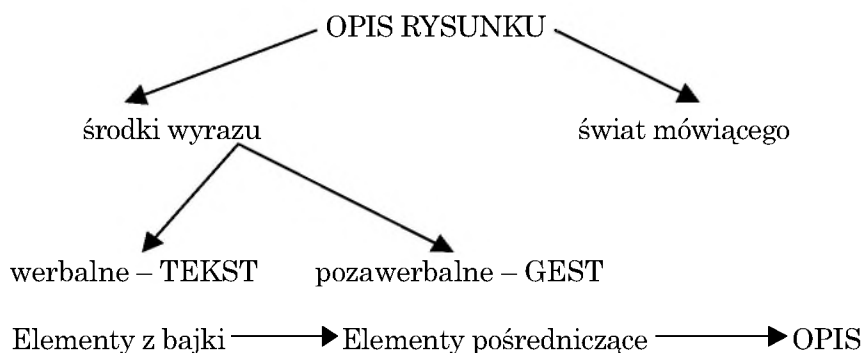
Cecha	Średnia dziewczęta	Średnia chłopcy	Średnia	Rozstęp
A	0,42	0,93	0,675	0,51
B	0,85	1	0,925	0,15
C	0,14	0,6	0,37	0,46
D	0,57	0,93	0,75	0,36
E	0,85	0,6	0,725	0,25
F	0,43	0,26	0,375	0,17
G	0,85	0,8	0,825	0,05
H	0,85	0,8	0,825	0,05
I	1	0,93	0,965	0,07
J	1	0,86	0,93	0,14
K	1	0,93	0,965	0,07
L	0,57	0,8	0,685	0,23
R a z e m	8,53	9,44	9,015	2,51

ŹRÓDŁO: Badania własne.

Oprócz poziomu wypowiedzi ustnej oceniono również adekwatność literacką. W pracach zarówno chłopców, jak i dziewcząt na rysunku znalazły się obiekty z wiersza. Dziewczęta dużo lepiej poradziły sobie z plastyczną konkretyzacją metafory – ukazaniem dwóch światów: okrągłego i trójkątnego (różnica 0,22), co świadczyć może o lepiej rozwiniętej wyobraźni. Osoby z wysoko rozwiniętą wyobraźnią plastyczną uzyskały znacznie niższy rezultat w zakresie wypowiedzi ustnej, natomiast wyższy – w zakresie adekwatności literackiej. Dzieci, które osiągnęły najwyższe wyniki w zakresie wypowiedzi plastycznej, otrzymały również większą liczbę punktów za adekwatność literacką w stosunku do średniej – 0,6 punktu.

Związek pomiędzy wypowiedziami ustnymi a wyobraźnią był w przypadku badanych istotny. Opis rysunku dotyczył projekcji bajki

– stworzonej w wyobraźni dzieci. Podczas opisu ustnego najczęściej wymieniali one elementy związane bezpośrednio z bajką Danuty Wawilow, następnie swoje wypowiedzi urozmaicały obiektami dodatkowymi, które mogły być potencjalnymi elementami dowolnej bajki. Jak widać z opisu dzieci, otoczenie, tło klasy⁹ ma olbrzymi wpływ na ich wypowiedzi – stanowi ono element pośredniczący pomiędzy bajką a jej opisem (bądź konkretyzacją plastyczną). Następujący schemat prezentuje owe zależności:



Tworzona przez uczniów interpretacja plastyczna jest skorelowana z otaczającym światem. Obrazy projektowane w umyśle dziecka mają odniesienie do rzeczywistości pozajęzykowej. Tworzone przez dziecko reprezentacje są złożone i nie ograniczają się wyłącznie do świata bajki (nierealnego). Szukają swoich odwzorowań na wyższych poziomach reprezentacji. Osią konstrukcyjną opisów dzieci jest często spójność referencyjna. Właśnie dzięki temu zabiegowi trafnie można nazwać obiekty, które nie odnoszą się wyłącznie do świata realnego, ale stanowią przedmiot wyobrażeń (np. trójkątny świat).

Tekst opisu odnosi się do rysunku i z nim tworzy spójną całość. Często w opisach występowały zaimki referencyjne (*mój, moja, ona*). Trafna identyfikacja opisu możliwa była tylko w określonym kon-

⁹ Przedmioty, które znajdują się w klasie, takie jak: tablica, godło, ławki, krzesła.

tekście (dzieci pokazywały elementy, które były przez nie opisywane, np. *tutaj mam zamek, tam jest król*). Cechował je niemalże całkowity brak spójności formalnej (dzieci w opisie unikały formalnych wyznaczników spójności, takich jak *natomiast, lub, lecz*, co powodowało brak kohezji w ich wypowiedziach), często nawet spójności właściwej (na podstawie poszczególnych opisów nie jesteśmy w stanie ustalić związku pomiędzy obiektami oraz sytuacjami, np. uczeń mówi: *na rysunku mam króla i hard rock*, przy czym nie uzasadnia, jaka jest pomiędzy nimi zależność).

W prezentacjach były odniesienia do elementów wymienionych w tekście – występowały zarówno na rysunku oraz w jego opisie (endofory, np. *taki rysunek – tutaj mam króla, chmurę i górę*), jak i poza nim (egzofory, np. uczeń wskazując na zamek: *w nim mieszka król i dwór*¹⁰). Dokonywany przez uczniów wybór środków koreferujących¹¹ prowadził często do nadmiernego niedookreślenia. Sam opis byłby niezrozumiały bez odniesienia do konkretyzacji plastycznej (nadmierne stosowanie form typu: *jego, jej, ten, a tutaj, tamten, taki*, itp.). Zastosowanych niedookreśleń w przypadku opisów dzieci nie można utożsamiać z chęcią wywołania efektu perspektywizacji (TABAKOWSKA, red., 2001: 250–255).

Pamiętać należy, że: „obraz malarski wymaga istnienia kategorii i nie implikuje stałego porządku części składowych w stworzonym na jego podstawie opisie” (TABAKOWSKA, 2001: 43). Obrazowanie, którego dokonali uczniowie, związane było z powstaniem w ich umyśle określonych niewerbalnych reprezentacji, które następnie zostały przez nich przedstawione zarówno graficznie, jak i werbalnie. System stworzonych wyobrażeń częściowo związany był ze schematyzacją strukturalną.

Opisując obrazek, uczniowie wskazywali na liczbę obiektów, jednak całkowicie pomijali istnienie ich w czasie i przestrzeni. W większości przypadków zachowywali odpowiednią perspektywę w opi-

¹⁰ Uczeń narysował tylko zamek, natomiast w opisie ustnym dokonał opisu wnętrza i jego mieszkańców. Istnieją oni tylko w jego wyobraźni, ponieważ elementy te nie są widoczne na rysunku.

¹¹ Odsyłających do tego samego obiektu (por. TABAKOWSKA, 2001a: 253).

sie poszczególnych elementów. Częściej relacje odległości zachowywali badani chłopcy. **Opozycja figura – tło** przejawiała się podczas prezentacji elementów istotnych i mniej ważnych, związanych z bajką oraz opisem rysunku.

Zgodnie ze stwierdzeniem LANGACKERA (2001), który uznał, że obrazowanie w pewnych przypadkach może być tożsame z wyobrażeniami, a te silnie związane są z wyobraźnią, także z wyobraźnią twórczą, można opisywać uzyskane wytwory dziecięcej aktywności plastycznej i językowej w odniesieniu do koncepcji sceny.

W analizowanym przypadku **scena** zawiera określoną liczbę przedmiotów, związanych z bajką (np. *król, skała*), potencjalnych (np. *chmura, słońce, drzewo*) oraz ściśle związanych z otaczającą badanych rzeczywistością (np. *klasa, godło*).

Pole widzenia prezentowane jest przez dzieci najczęściej w sposób sekwencyjny, podczas opisu kolejnych elementów od najważniejszych po mniej ważne, np. *Mój obrazek nosi tytuł trójkątne i okrągłe wrota. Namalowałem wielkie drzwi trójkątne i okrągłe okno, tutaj wieże trzy, tutaj wieża trójkątna i całe niebo*. Tylko w nielicznych przypadkach uczniowie dokonali skanowania holistycznego (wszystkie elementy uznali za jednakowo ważne), np. opis dokonywany był za pomocą jednego zdania lub określenia, często analogicznego do tytułu stworzonej konkretyzacji plastycznej – *Dziwna bajka, Zmieniona bajka od króla*. Wszyscy badani dokonali upodmiotowienia relacji sceny, ponieważ żaden z uczniów nie był bezpośrednio przedmiotem opisu czy też częścią rysunku.

Relacje pomiędzy profilem a bazą¹² w wypowiedziach ustnych są nieostre. Uczniowie chętnie dokonują profilowania, jednak nie zarysowują bazy: opisują poszczególne elementy świata przedstawionego, jednak bez ich specyfikacji. Zakres przywoływanej treści semantycznej związany jest zatem bezpośrednio z profilowanym obiektem. Uczniowie wskazują w kilku przypadkach zarówno na zakresy bezpośrednio: opisują, np. komnatę czy króla¹³, w którego

¹² Definicje sceny, profilu, bazy, profilowania w rozumieniu E. TABAKOWSKIEJ (por. 2001; red., 2001).

¹³ Przy założeniu, że król jest częścią zamku.

bezpośrednim zakresie przedstawiają zamek na zasadzie metonimicznej relacji część – całość.

Uczniowie, którzy dokonują indywidualnej konkretyzacji poszczególnych elementów opisu w sposób hierarchiczny, zachowują również większą spójność nie tylko wypowiedzi, ale również adekwatności na linii: *Trójkątna bajka* – konkretyzacja plastyczna – opis ustny.

Dla opisu i samej interpretacji wiersza, który stanowił niejako „pretekst” stworzenia konkretyzacji plastycznej, kluczową rolę odgrywa metafora; w analizowanym przypadku jest to metafora obrazowa: pokazanie istnienia dwóch światów – okrągłego i trójkątnego. Uchwycenie owej binarności – moim zdaniem – związane jest z wysoko rozwiniętą wyobraźnią.

Podsumowując niniejsze rozważania, można jednoznacznie stwierdzić, że wyobraźnia i język są silnie ze sobą związane, zależą od siebie, trudno jednak wskazać wszystkie płaszczyzny powiązań. Na dziecięcą wyobraźnię duży wpływ wywiera otaczająca rzeczywistość, towarzysząca aktowi twórczemu. W opisie i na rysunkach dzieci znalazły się elementy z tła klasy: *wyjście awaryjne, wyjście przeciwpożarowe, szkoła, godło, drzwi, okno*, a także te, które są związane ze światem mówiącego (w tym pozaszkolnym): *hard rock, winda, pochodnia*.

W większości przypadków uczniowie w sposób trafny dokonali identyfikacji metafory: podział na dwa światy, co może świadczyć o dużej możliwości ich wyobraźni, która była odzwierciedlona w języku. Poznanie i nazywanie rzeczywistości nie było niczym kłopotliwe, uczniowie tworzyli nowe własne nazwy w przypadku trudności z odtworzeniem pierwotnego desygnatu (np. z bajki, której tekst był tylko czytany), np. zamiast słowa *rycerz* uczniowie używali *chipek, gościu*. Swój opis wzbogacali elementami, które nie wystąpiły w bajce Danuty Wawiłow, jednak uznawane są za stereotypowe i często tworzą tło rysunków dzieci: *słońce, chmury, świat, drzewa, kwiatki, dolina, niebo, złoto, rakietą, rybki, choinka, krzak, ptak*. We wszystkich opisach znalazły się elementy związane tematycznie i treściowo z bajką: *smok, rycerze, oblężenie, skała, dworzanie*, często wzbogacone tymi, które tematycznie łączą się

tylko z analizowaną bajką Danuty Wawiłow: *odcinek, geometria, kurczak, ptak*. Pokłady dziecięcej wyobraźni są wciąż niezbadane i tajemnicze. Świata dzieci nie jest w stanie ograniczać nawet język!

Literatura

- BIAŁKOWSKI G. (1984): *Rola wyobraźni i emocji w nauce i sztuce*. „Problemy”, nr 3.
- BRONOWSKI J. (1984): *Źródła wiedzy i wyobraźni*. Warszawa.
- DURAND G. (1986): *Wyobraźnia symboliczna*. Warszawa.
- KURCZ I. (1987): *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa.
- LANGACKER R.W. (2001): *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Przeł. H. KARDELA, P. ŁOZOWSKI. Lublin.
- LIBERKOWSKI R., WILKOWSKI W. (2003): *Wyobraźnia a filozofia*. W: LIBERKOWSKI R., WILKOWSKI W., red.: *O wyobraźni*. Poznań.
- LIBURA A. (2000): *Wyobraźnia w języku*. Wrocław.
- LIMONT W. (1996): *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń.
- LIPINA S. (1984): *Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa.
- MOIR A., JESSEL D. (1996): *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną i kobietą*. Przeł. N. KANCEWICZ-HOFFMAN. Warszawa.
- ROGAŁ W. (1977): *Mały słownik pojęć filozoficznych*. Poznań.
- TABAKOWSKA E. (2001): *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Kraków.
- TABAKOWSKA E., red. (2001): *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- WAWIŁOW D. (1990): *Rupaki*. Warszawa.
- WYGOTSKI L. (1971): *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa.
- ŻYTKO M. (2006): *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa.